

Dr. Dörger, Hessisches Kultusministerium

Für Elterntreffen der DGhK, Regionalverband Rhein-Main-Hessen am 10. 02. 1999
in Frankfurt a.M.

Sind Gesamtschulen „ideale Schulen“ für Kinder mit besonderen Begabungen? („unsere Kinder“)

1. Was ist eine Gesamtschule und woher kommt ihr Ruf?

Nach ihrer offiziellen Aufgabenstellung ((1) VO Bildungsgänge, §§ 22 - 24) müsste ich die Frage Ihres Treffens für die integrierten Gesamtschulen eindeutig mit Ja beantworten.

Dass ich dies nicht aus vollem Herzen tun kann, liegt an den politischen Schwierigkeiten, die der Verwirklichung der Gesamtschulidee entgegenstanden und die Auswirkungen auf das pädagogische Selbstverständnis vieler Gesamtschulkollegien haben.

Ich bitte Sie, mir die Zumutung eines stark gerafften kleinen bildungspolitischen Exkurses in die deutsche Schulgeschichte zu verzeihen, weil ohne die Kenntnis dieser Geschichte das gesellschaftliche Verständnis von der Gesamtschule heute nicht „aufgearbeitet“ werden kann.

Was im Verlauf Ihrer Meinungsbildung über gute - oder gar „ideale“ - Schulen für Ihre Kinder als Vorurteil über Gesamtschulen auch bei Ihnen „hängen geblieben“ sein kann, ist, dass sie Schulen der „Gleichmacherei“ seien. Ein solcher Vorwurf kommt aus einem bestimmten Bild von Schule und Unterricht. Wer ihn erhebt, hat sich fast nie die Mühe gemacht nachzuvollziehen, wie Gesamtschulen in der Realität arbeiten. Fast traurig finde ich, wenn die Gesamtschule als „Einheitsschule“ bezeichnet wird und dies als vernichtendes Urteil gemeint ist. Die Einheitsschule hat als Begriff für eine Schule aller Kinder eine 150-jährige deutsche Tradition seit dem demokratischen Aufbruch von 1848. Ihr „Vater“ ist der große Pädagoge Adolph Diesterweg. Die Einheitsschule wurde nach 1945 von damals „unbelasteten“, weil von den Nationalsozialisten verfolgten, Pädagogen in die Pläne der Besatzungsmächte für die Demokratisierung des deutschen Schulwesens eingebracht. Diese Pädagogen waren vornehmlich Mitglieder des 1919 gegründeten Bundes der Entschiedenen Schulreformer, einer Abspaltung von Gymnasiallehrern aus dem Philologenverband. Sie haben in der Diskussion der großen Reichsschulkonferenz von 1920 mit ihrer Forderung nach der Einheitsschule wenigstens den „Kompromiss“ der vierjährigen Grundschule erreicht. Nach dem 2. Weltkrieg hat sich die westdeutsche Gesellschaft heftig gegen den Schuldvorwurf der - vielfach „deutschstämmigen“ - Amerikaner gewehrt, das deutsche Schulsystem habe zur Überheblichkeit einiger und zur Unterwürfigkeit vieler beigetragen. In der sowjetischen Zone hat sich die gemeinsame Schule mit totalitären Mitteln durchsetzen lassen, aber was mit einer autoritären Mentalität herauskam, war nicht mehr das alte Konzept der Einheitsschule. Und - wie sich nach der „Wende“ gezeigt hat: Die 10-jährige Polytechnische Oberschule

der DDR war keine „Schule der Vielfalt“, wohl aber eine Schule mit hohem Leistungsanspruch an alle, besonders aber die Lehrkräfte. Wo dieser dem System nicht ausreichte, seine „Eliten“ zu fördern, gab es daneben Spezialschulen und Spezialklassen nach meist einseitig festgestellten Begabungsmerkmalen: Die Thomasschule in Leipzig beispielsweise für den Chor, zahlreiche für zukünftige Leistungssportler, für Russisch, für Naturwissenschaften. An diese Mentalität in der DDR schließen bruchlos viele der Schulen an, die heute als Internatsschulen für Hochbegabte ausgebaut und propagiert werden und für die Eltern viel Schulgeld zu zahlen bereit sind.

2. Welches Lernen wird gesellschaftlich gewünscht?

Die am herkömmlichen Schulwesen mit getrennten Schulformen festhaltenden Länder in der Kultusministerkonferenz haben im Glauben an die Wirksamkeit von gleichschrittigem Lernen in homogenen Lerngruppen der Schulformen immer behauptet, in der Gesamtschule mit Schülerinnen und Schülern aller Bildungsgänge könnten alle nur weniger lernen. Das liegt an der eingefahrenen deutschen Vorstellung von Unterricht, den der Lehrer oder die Lehrerin führt und in dem alle zur gleichen Zeit Gleiches lernen müssen. Diese Länder haben darum durchgesetzt, dass sie die Zeugnisse von Gesamtschulen nur dann wie die Zeugnisse ihrer Schulformen anerkennen, wenn die Gesamtschule in ihrer Organisation nachweist, dass sie Anforderungen der Schulformen berücksichtigt. Genau diese Anerkennungsbedingungen, die wir auch im Hessischen Schulgesetz abbilden, hindern vielfach Gesamtschulen daran, ihr pädagogisches und didaktisches Potential auszuschöpfen.

Erst Ende 1993 hat die Kultusministerkonferenz nach langjährigen Auseinandersetzungen um einen „Orientierungsrahmen“ Regelungen getroffen, die die Gesamtschule nicht mehr als Sonderfall betrachten, sondern in eine Vereinbarung über alle Bildungsgänge und Schularten im Sekundarbereich I einbeziehen, mit der die Abschlüsse anerkannt sind. Der Rahmen für ihre innere Ausgestaltung wurde festgelegt und ist in das Hessische Schulgesetz, gültig seit 1. August 1997, aufgenommen. **(2)** Vorher bestanden jeweils Vereinbarungen nur über die Anerkennungsbedingungen für die Gesamtschulabschlüsse.

Ich setze nach Ihrer mir zugänglich dokumentierten Meinungsbildung voraus, dass Sie als „ideale Schule“ für ihr Kind eine Schule sehen würden, die ihm unbegrenzte Lernmöglichkeiten und zugleich soziale Zugehörigkeit und Anerkennung bietet.

3. Wie kann in der integrierten Gesamtschule gelernt werden?

Unter dieser Prämisse beschreibe ich, wann eine Gesamtschule zur Erfüllung dieses Wunsches beiträgt. Sie muss nach ihrem Auftrag und kann in der Praxis eine Schule sein, in der jede und jeder mit ihren und seinen Fähigkeiten akzeptiert und geschätzt wird. In dieser Schule glauben die Lehrkräfte nicht, immer mit ihrem Wissen ihren Schülerinnen und Schülern „voraus“ sein zu müssen, fühlen sich aber verantwortlich für optimale Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten aller in einem Klima des vom gesamten Kollegium getragenen sozial gestalteten Miteinanders.

Das ist ein sehr hoher Anspruch an das Kollegium einer Schule. Er ist nicht zu verwirklichen, wenn das Kollegium glaubt beweisen zu müssen, dass es - wie mit der

Denkweise der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz und den populistischen Debatten um die Leistungsfähigkeit von Schulen nahegelegt - „Leistung“ nach vorgegebenen Maßstäben fordert und Abweichungen mit organisatorischen Konsequenzen wie dem Wechsel aus der Lerngruppe beantwortet. In der Gesamtschule drückt sich diese Denkweise in Forderungen nach früher und hochgradiger äußerer Differenzierung aus. Die meisten hessischen Gesamtschulen werben um Eltern leistungsstarker Kinder mit dem Argument ihrer vielfältigen äußeren Differenzierung, also mit dem Versprechen, Gleiche würden zu Gleichen gruppiert.

Die Gesamtschulen, von denen ich überzeugt bin, dass sie den Ansprüchen nahekommen, die in den §§ 22 - 24 der Verordnung über die Bildungsgänge (1) formuliert sind, haben zur Grundlage ihrer Arbeit die möglichst große Gemeinsamkeit der Lerngruppen und ausgefaltete innere Differenzierung gemacht.

Ca. 25 der 83 staatlichen integrierten Gesamtschulen in Hessen haben sich selbst die Aufgabe gestellt, im vorgegebenen Rahmen des Schulgesetzes möglichst spät und möglichst wenig zu differenzieren. Vertreterinnen und Vertreter dieser Gesamtschulen, zu denen auch die IGS Nordend gehört, von der Frau von Soden kommt, treffen sich zweimal jährlich mit mir, um ihre Entwicklungen zu diskutieren, Erfahrungen auszutauschen und sich gegenseitig fortzubilden.

Von diesen Gesamtschulen könnte ich leichteren Herzens sagen, dass sie die „ideale Schule“ für Ihre - wie für alle anderen - Kinder sein können.

Frau von Soden, die Pädagogische Leiterin der IGS Nordend hier in Frankfurt, hat die Gesamtschule des alten Mehrheitstyps kennen gelernt und arbeitet jetzt in einer Gesamtschule, deren Kollegium die Ängste der ersten Jahre vor dem Vergleich mit dem Gymnasium nicht mehr hat. Ihr Kollegium ist bemüht, die Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler als pädagogische und didaktische Voraussetzung ihrer Ausgestaltung und Arbeit zu berücksichtigen. Sie wird Ihnen auf konkrete Fragen zur Praxis einer integrierten Gesamtschule Antwort geben können.

Die IGS Nordend bemüht sich wie die meisten jüngeren Gesamtschulen um eine Unterrichtsgestaltung, wie ich sie als wünschenswert in den Veröffentlichungen Ihrer Gesellschaft wie in Tagungsprotokollen europäischer und innerdeutscher Länder propagiert finde. In mehreren Zusammenhängen wird mit dem Thema der schulischen Berücksichtigung von Lernbedürfnissen besonders begabter Schülerinnen und Schüler auf die **„10 Qualitätskriterien eines begabungsentwickelnden offenen Unterrichts“** hingewiesen, die Prof. Urban bei einer großen Tagung des niedersächsischen Kultusministers vorgetragen hat. (3)

Die Kopie stammt aus einem Fischer-Taschenbuch von Michael Hollenbach, Die unbeachteten Genies. Das Schicksal hochbegabter Kinder, Frankfurt a.M. 1998. Ich fand sie auch in der Zeitschrift „schulmanagement“ im Jahrgang 1997.

Wenn ich daneben lege, was als Aufgabe der integrierten Gesamtschulen und der Förderstufen in Hessen beschrieben ist (1), lesen sich diese 10 Qualitätskriterien wie Checklisten, mit denen die integrierten Gesamtschulen prüfen können, welche Aufgaben sie schon wahrnehmen, welche ihnen einfallen könnten und was sie tun müssten, um solchen Unterricht in ihrer Schule zu praktizieren.

Ich bin zurückhaltend, den Gesamtschulen generell zu empfehlen, ihren Unterricht an solchen Qualitätskriterien zu messen.

Denn was da steht und was in Ihren Diskussionen - wenn ich Ihre Zeitschrift als Indikator dafür nehme - als Wunsch und vielleicht auch Forderung an die Schulen Ihrer Kinder herangetragen wird, entspricht nicht der breiten gesellschaftlichen Meinung, wie die Schulen heute sein sollten.

Solche „Qualitätskriterien“ würde unser Bundespräsident als „Kuschelpädagogik“ bezeichnen. Er hat dafür breite Zustimmung in den meinungsmachenden Kreisen bis in die Kultusministerkonferenz hinein erhalten. „Kuschelpädagogik“ wird Grundschulen und Gesamtschulen vorgehalten, die angeblich sagen würden, Lernen dürfe nur Spaß machen. Insbesondere haben sich Vertreter von Lehrerstandesorganisationen gegen alles gewendet, was ihren klassischen lehrergeleiteten gleichschrittigen Unterricht gefährden könnte, den sie als „wissenschaftspropädeutisch“ bezeichnen. Darin sehen sie ihre Antwort auf den Appell der Kultusministerkonferenz, in unsere Schulen müsse wieder verstärkt eine „Kultur der Anstrengung“ einziehen. Sie haben, um sich gegen Forderungen nach Veränderung der Schulen zu wappnen, die Rede des Bundespräsidenten benutzt, um einen öffentlichen Aufruf mit Hochschullehrer- und Unternehmerverbänden zu veranlassen, in dem als Kernaussage vorkommt: „Um der jungen Menschen und ihrer Entfaltung willen brauchen wir ein Bildungssystem der Vielfalt statt der integrierten Einfach.“

Aufruf in der FAZ am 10. September 1998, in der FR am 17. September 1998.

Hier ballen sich sprachlich raffiniert alle Negativwahrnehmungen - wer vermag sich ohne die Konnotation z. B. etwas unter „integrierter Einfach“ vorzustellen.

Die unterschwellige Diskriminierung bezieht sich besonders auf Entwicklungen zu gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Auf diese Entwicklungen müssten Sie sich jedoch beziehen, um argumentieren zu können, dass das staatliche Schulwesen auch für eine andere Zielgruppe bereit ist, den besonderen Förderbedarf von Kindern im Rahmen der allgemeinbildenden Schulen zu berücksichtigen und mit zusätzlichen Lehrerkompetenzen auszustatten.

4. Eltern von Kindern mit besonderen Begabungen als Lobby für eine Schule mit vielfältigen Lernmöglichkeiten

Tatsächlich hat die Aktivität von Elterngruppen mit der Forderung nach Integration von Kindern mit erwiesenem besonderem Förderbedarf in die „allgemeine“ Schule den Weg gebahnt, dass auch Ihre Forderungen nach Berücksichtigung der besonderen Begabungen im Prinzip unabweisbar sind. Auch Sie möchten besonderen Förderbedarf für Ihre Kinder anerkannt haben. Ihre Wünsche erweitern das Spektrum sozusagen auf der anderen Seite. Viele Eltern von besonders begabten Kindern haben längst erkannt, dass ihr Kind in einer „Integrationsklasse“ mit behinderten Kindern ebenfalls optimale Fördermöglichkeiten erhält.

Etliche der Gesamtschulen aus der Gruppe von 25, die ich erwähnt habe, sagen, dass sie einen Schub in der Entwicklung von Möglichkeiten eines Unterrichts mit individualisierender und selbstständiger Schülerarbeit erhalten haben, seit sie behinderte Kinder aufgenommen haben, die im gemeinsamen Unterricht in einer Klas-

se lernen. Von den begleitenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen lernen sie zunehmend, Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und herauszufordern, angemessene Aufgabenstellungen zu finden, individuelle Förderpläne zu entwickeln und aufmerksam die Lernentwicklung aller zu beobachten.

Mit der Verbreitung der Erfahrungen mit solchen Lernprozessen in Kollegien zu all-gemeinpädagogischen Einsichten und Handlungsmöglichkeiten stehen wir aber noch am Anfang. Sie können mit ihren Wünschen die Verbreitung einer fördernden Pädagogik und Unterrichtsgestaltung unterstützen.

Bisher können wir festhalten: Die Erfahrungen aus begleiteten Schulversuchen zum **gemeinsamen Unterricht** machen deutlich:

- die Aufmerksamkeit wird auf die individuelle Lernentwicklung gelenkt,
- die Diagnose individuellen Förderbedarfs wird geübt,
- individuelle Förderpläne machen gezielte Lernangebote erforderlich und möglich,
- Schülerinnen und Schüler (und Lehrerinnen und Lehrer!) lernen, Verschiedenheit zu akzeptieren
- Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Berufsschwerpunkte lernen zu kooperieren und sich wechselseitig in ihren Kompetenzen zu ergänzen und zu bereichern.

Ein Problem mit dem individualisierenden Unterricht auf Lehrerseite haben wir noch nicht genügend bewältigt. Es trifft, wie meistens, die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler. Wenn die Schülerinnen und Schüler weitgehend gelernt haben, individuell oder in kleinen Gruppen selbständig mit anregenden Unterrichtsmaterialien zu arbeiten, scheinen die Lehrerinnen und Lehrer überflüssig zu werden. In These 4 stellt Prof. Urban die Fragen zum Lernen, die die Lehrerinnen und Lehrer guten Gewissens beantworten können müssen. Wird nicht beachtet, ob alle lernen, geraten die Schwächeren ins Hintertreffen. Sie stellen die immer noch größere Herausforderung für die Schulen - für die Lehrerinnen und Lehrer - dar, aber auch ihnen kann die Schule besser gerecht werden, wenn es zu ihrem Grundsatz gehört, dass alle ihre Lernmöglichkeiten erproben und entfalten und ihre Lernergebnisse allen zugänglich machen.

Sie können sicher sein, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die auf das Lernen aller Schülerinnen und Schüler achten, auch für Ihre Kinder die idealen Lehrkräfte sind. Vom Anspruch der Schulformen her werden Sie diese am ehesten in den Grundschulen und in den integrierten Gesamtschulen finden.